

Clement, Ute

## Die transnationale Kommunizierbarkeit des Berufes.

### Verständigungsprobleme im globalen Dorf

Harney, Klaus [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten.* Weinheim u.a. : Beltz 1999, S. 209-231. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 40)



Quellenangabe/ Reference:

Clement, Ute: Die transnationale Kommunizierbarkeit des Berufes. Verständigungsprobleme im globalen Dorf - In: Harney, Klaus [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten.* Weinheim u.a. : Beltz 1999, S. 209-231 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85181 - DOI: 10.25656/01:8518

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85181>

<https://doi.org/10.25656/01:8518>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der  
  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

40. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

40. Beiheft

# Beruf und Berufsbildung

Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten

Herausgegeben von Klaus Harney und Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1999 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach  
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41141

# Inhaltsverzeichnis

KLAUS HARNEY / HEINZ-ELMAR TENORTH	
Beruf und Berufsbildung – Zur Einleitung in das Beiheft . . . . .	7
 <i>Form und Diskurs der Berufsbildung</i>	
HERMANN LANGE	
Die Form des Berufs . . . . .	11
CHRISTINE MAYER	
Entstehung und Stellung des Berufs im Berufsbildungssystem . . . . .	35
FLORIAN KREUTZER	
Beruf und Gesellschaftsstruktur. Zur reflexiven Institutionalisierung von Beruflichkeit in der modernen Gesellschaft . . . . .	61
SYLVIA RAHN	
Der Doppelcharakter des Berufs. Beobachtung einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte . . . . .	85
 <i>Steuerung und Reproduktion des Berufsbildungssystems</i>	
ROLF DOBISCHAT / KARL DÜSSELDORFF	
Transformation der Berufsbildung in den neuen Bundesländern . . . . .	101
JÖRG STENDER	
Kriterien der individuellen und betrieblichen Ausbildungsbeteiligung. Befunde der Forschung und Konsequenzen für politische Steuerung . . . . .	121
MARTINA WEGGE / HAJO WEBER	
Steuerung in der Berufsbildung – zwischen Regulation und Deregulation .	137
URSULA BACKES-GELLNER	
Zur Notwendigkeit einer öffentlich institutionalisierten Berufsbildung . . .	157
FRIEDEMANN STOOS	
Der Arbeitsmarkt der Berufsbildung. . . . .	171

## *Berufsbildung im internationalen Vergleich*

THOMAS DEISSINGER

Beruflichkeit als Zusammenhang – ein Vergleich mit England . . . . . 189

UTE CLEMENT

Die transnationale Kommunizierbarkeit des Berufs.

Verständigungsprobleme im globalen Dorf . . . . . 209

## *Berufsbildung im Lebenslauf – zwischen Betrieb, Schule und Weiterbildung*

WALTHER MÜLLER-JENTSCH

Berufsbildung – eine Arena industrieller Beziehungen? . . . . . 233

DIETER EULER

Lernortkooperation in der beruflichen Bildung – Stand und Perspektiven

aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung . . . . . 249

KLAUS HARNEY / MARKUS WEISCHET / SABINE GESELBRACHT

Der Beruf als Input der Weiterbildung . . . . . 273

DIRK KONIETZKA

Beruf und Ausbildung im Generationenvergleich . . . . . 289

# Die transnationale Kommunizierbarkeit des Berufes

## *Verständigungsprobleme im globalen Dorf*

Fachdolmetscher für Berufspädagogik sind nicht zu beneiden. Wie übersetzt man ‚*berufliche Handlungskompetenz*‘ ins Chinesische? Ist ein ‚*master baker*‘ oder ein ‚*maestro de panadería*‘ tatsächlich ein *Bäckermeister*? Wie erklären Sie einem Kolumbianer die Sinnhaftigkeit einer dreijährigen Ausbildung für Floristinnen oder Kanalbauer? Einer Marokkanerin den Unterschied zwischen Qualifikation und Kompetenz?

Der mit der Globalisierung der Warenbeziehungen einhergehende Modernisierungsdruck führt zusammen mit den wachsenden Austausch- und Kooperationsbeziehungen der Wirtschaft sowie den immens erweiterten Möglichkeiten der ortsunabhängigen Kommunikation dazu, daß sich in den letzten Jahrzehnten eine transnationale Diskussion über Fragen der Qualifizierung von Humankapital in bisher nicht bekanntem Ausmaße entwickelt hat. Gleichzeitig zwingen supranationale Kooperationen, etwa im Rahmen der EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT oder des MERCOSUR, dazu, sich mit der Frage der gegenseitigen Anerkennung oder zumindest Transparenz von (Aus-)Bildungsabschlüssen auseinanderzusetzen und – in der Konsequenz – die Unterschiedlichkeit der Ausbildungsstrukturen in anderen Ländern wenigstens zur Kenntnis zu nehmen. Austausch über nationale Grenzen hinweg ist für viele Berufsbildungsexperten zur Routine geworden, zu einer Routine freilich, die durchaus Stolperstricke in sich bergen kann.

In gewisser Weise irritierender ist die Situation dadurch geworden, daß in den letzten Jahren die Selbstverständlichkeit erodierte, mit der das duale System sich als überlegen präsentieren konnte. Deutsche Experten befinden sich nicht mehr überall in der komfortablen Lage, über die Errungenschaften der modernen Welt und des Sozialstaates vor einem staunenden andächtigen Publikum lediglich berichten zu müssen. Die weltpolitischen, ökonomischen und arbeitskulturellen Brüche der letzten zwanzig Jahre stellen die Linearität des industriellen Entwicklungspfades und damit auch die Ziele und Schrittfolgen bei der Modernisierung der beruflichen Bildung in Frage und konfrontieren internationale Experten mit der Notwendigkeit, das deutsche Modell nicht mehr nur verkaufen, sondern auch begründen und legitimieren zu müssen.

Verständnisschwierigkeiten, die dabei auftreten, sind nur oberflächlich gesehen Übersetzungsprobleme von einer Sprache in eine andere. Sie treten auch dann auf, wenn alle Beteiligten englisch sprechen, ja sogar dann, wenn die Gesprächspartner dieselben Begrifflichkeiten benutzen. Die Schwierigkeit liegt offensichtlich unterhalb der rein lexikalischen Ebene und betrifft Konnotatio-

nen und kulturelle Kontexte, die durch die Übersetzung nur mangelhaft erschlossen werden. In den folgenden Abschnitten soll dies am Beispiel des Schlüsselbegriffes „*Beruf*“ und dem Versuch seiner Übersetzung in den latein-amerikanischen Kulturraum deutlich gemacht werden.

### 1. Die besondere Unverständlichkeit des Begriffs „*Beruf*“

#### *Was Deutsche meinen, wenn sie Beruf sagen*

Gleich, ob Verfechter oder Kritiker, wenn es um den Beruf geht, werden deutsche Berufspädagogen ernst und nicht selten pathetisch. Die Einzigartigkeit des deutschen Modells, das durch Ausbildung erreichbare Maß an Bildung (Menschenbildung!) und politischer Mündigkeit, der soziale Status und die persönliche Identität des Berufsinhabers sowie nicht zuletzt die der Berufspädagogen selbst – alles dieses ist ohne „Beruflichkeit“ offenbar nicht zu erklären; ebenso übrigens, wie sich im Gegenzug auch eine heftige Kritik an allzu rigiden und innovationshinderlichen Strukturen, der mangelnden Flexibilität und dem ideologischen Überbau des Berufskonstruktes entfacht. In der deutschen Verwendung des Begriffes *Beruf* schwingt erkennbar mehr mit, als die klassische Definition MAX WEBERS von der „Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person [...], welche für sie die Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbschance ist“ (WEBER 1972, S. 80), zugrunde legt.

Dem erlernten Beruf als Ensemble bestimmter Qualifikationen und normativer Orientierungen steht auf Seiten des Arbeitsmarktes ein Set von Erwartungsmustern entgegen, das durch gesellschaftliche Arbeitsteilung und arbeitsplatzspezifische Organisationsmuster geprägt ist. Charakteristisch für die üblicherweise an Berufsinhaber gestellten Erwartungen sind der umfassende Anspruch sowohl an seine Kompetenzen (Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz) als auch an die Flexibilität seiner Arbeit.<sup>1</sup> Sein Beruf soll den Arbeitenden dazu befähigen, in neuen, bislang unbekannten Situationen dynamisch handlungsfähig zu bleiben sowie an unterschiedlichen Arbeitsplätzen eines bestimmten Betriebes einsatzfähig zu sein. Im Gegenzug sind mit dem Erwerb eines Berufes für den Berufstätigen auch die für alle transparenten Grenzen seiner Einsatzfähigkeit und -möglichkeit sowie der Einkommenschancen vordefiniert (KLOAS 1997, S. 22 f.). Zu den zahlreichen Bedeutungsfacetten, die mit dem Beruf verbunden sind, gehören neben diesen formalen Aspekten auch historisch und kulturell verwurzelte Werthaltungen. Seit der Reformation wird an den *Beruf* mit seiner Konnotation von *Berufung* der Anspruch gerichtet, einerseits für die Gemeinschaft sinnvolle Aufgaben bereitzustellen (soziale Berufung) und gleichzeitig eine gewisse innere Erfüllung und Identifikation des Berufstätigen mit seiner Aufgabe zu ermöglichen (innere Berufung). Gemäß seines handwerklich-zünftlerischen Ursprungs soll der Beruf nicht nur in die Arbeits- sondern auch in die Lebenswelt des Erwachsenen

1 Den rund 500 dual und schulisch vermittelten Ausbildungsberufen stehen ca. 30.000 Tätigkeitsberufe gegenüber (KLOAS 1997, S. 22).



eingeführen. Diese beiden Seiten des Beruflichkeitskonzeptes werden durch die Zuweisung von Einkommens- und Statuschancen gleichsam verklammert und verweisen auf die gesellschaftliche Integrationsfunktion des Berufes.

Der Beruf als Ordnungsschema bündelt Verhaltensmuster und bietet sozial-kulturelle Vorlagen für erwartbare Biographieverläufe, denn auch wenn die Gültigkeit einer ‚Normalbiographie‘ als einer linearen Abfolge aus Schulbildung, Ausbildung und ununterbrochener Berufstätigkeit im Vollzeitverhältnis inzwischen für viele Menschen nicht mehr gegeben ist (OSTERLAND 1990), so bildet Beruflichkeit in Deutschland nach wie vor die Folie, auf der Biographien – so *patchwork*artig sie auch sein mögen – konstruiert werden.

Die relative Geschlossenheit des Berufskonzeptes begünstigte in den deutschsprachigen Ländern die Entwicklung eines Ausbildungssystems in besonderer Weise. Das duale Berufsbildungssystem verbindet in seiner heutigen Form nicht nur die Ausbildungsorte Schule und Betrieb, sondern schließt auch Kammern, Innungen, Verbände und staatliche Stellen sowie diverse Mechanismen zur Regulation und Steuerung des Ausbildungsgeschehens mit ein. Doch diese Institutionalisierung der beruflichen Bildung stellt nur die formale, bürokratische Gestalt eines in Jahrhunderten gewachsenen Systemzusammenhanges dar.

„Nicht die imaginäre Dualität der Lernorte ist der harte Kern des sog. dualen Systems, sondern die Verfestigung des Berufsprinzips als Bezugspunkt der Berufsausbildung bei zunehmender Flexibilität der Lernortkonfigurationen und Lernarrangements auf der Ebene der Umsetzungen von Ausbildungsordnungen.“ (KUTSCHA 1992, S. 531)

HARNEY (1997) beschreibt ausführlich, auf welche Weise die „unterschiedlichen Systeme und Systemgeschichten“ (S. 210) mittels des Berufes und der Berufsbildungstheorie miteinander verschränkt und verkoppelt wurden und welche zentrale Rolle das handwerkliche Berufs- und letztlich auch Nationalethos in diesem Prozeß spielte.

„Die Tradition der handwerklichen Beruflichkeit schloß an ein neoständisches Gesellschaftsbild an, das in den bürgerlichen Eliten des Kaiserreichs – und zwar sowohl im katholischen Ordungsdenken wie auch im Protestantismus – stark verbreitet war. Die handwerkliche Berufsgesinnung galt als Gegenhalt zu Arbeitsteilung und Spezialisierung. Die Berufspädagogik knüpfte an diesen Sachverhalt lediglich an.“ (HARNEY 1997, S. 214)

*Beruf* als kommunikative Kategorie, so zeigen HARNEY/STORZ (1994), konstituiert einen sowohl von der Schule als auch vom Betrieb differenten Sinnzusammenhang, der es ermöglichte, Probleme des Arbeitsmarktes und des Bildungswesens aus berufsbezogener Sicht wahrzunehmen, zu beurteilen und zu lösen. Selbst dort, wo – wie in der Weiterbildung – Beruflichkeit keine gesetzlich verbindliche Verpflichtung mehr darstellt, dient der Beruf als Ordnungsschema und Orientierungsmaßstab.

Freilich war die Sinnkodierung Beruf von Beginn an auch umstritten (LIPSMAYER 1998). Zunächst wandten sich die Kritiker vor allem gegen die – von ihnen als ideologisch kritisierte – Verbrämung des Berufs als *Berufung* und als uneingelöstem Versprechen von Bildung und Selbstentfaltung in realen Arbeitsverhältnissen, die im besten Fall Erwerb sichern könnten, ansonsten jedoch vor allem die Vernutzung von Arbeitskraft zugunsten des Unternehmers

bewirkten. Heute entzündet sich die Kritik vielfach an den Dysfunktionalitäten, die das Konzept vermeintlich oder real für eine Modernisierung von Arbeitsorganisation und Produktionstechnologie in sich birgt. Insbesondere die Einführung enthierarchisierter, team- und aufgabenorientierter Arbeitsorganisationsstrukturen scheint durch die berufliche Schneidung von Arbeitsaufgaben behindert zu sein. So urteilen KERN und SABEL:

„Immer erweist sich also [...] die Orientierung am Berufsmodell, als höchst ambivalenter Sachverhalt: Einerseits unterfüttert berufliche Kompetenz die Aufgabenintegration und macht sie dadurch erst praktisch möglich. Andererseits verfestigt berufliche Kompetenz ein Denken in Kategorien primärer Zuständigkeit, und es ist eben diese zweite Seite von Kompetenz, die heute die Implementation des Integrationsprinzips auf allen Ebenen der Organisation behindert.“ (KERN/SABEL 1994, S. 613)

Die berufliche Organisation von Arbeit birgt offenbar die Gefahr von Rigiditäten, die im Zuge der Einführung neuer Produktions- und Arbeitsorganisationskonzepte zu Diskussionen um die *Entberuflichung* von Arbeit geführt haben (KUTSCHA 1992; GEISSLER 1991; GEORG/ARNOLD 1993; LIPSMEIER 1998; LISOP 1996). Inwieweit die berufliche Verfaßtheit des Arbeitsmarktes und damit das deutsche Produktionsmodell sowie – in der Folge – das duale System tatsächlich langfristig überdauern wird, dies ist Gegenstand einer lebhaft geführten Debatte (GEISSLER 1994; GEORG/SATTEL 1995; KERN/SABEL 1994; LUTZ 1992), die an dieser Stelle nicht ausgebreitet werden soll. KERN und SCHUMANN als ursprüngliche Apologeten eines berufsorientierten arbeitsorganisatorischen Fortschritts halten jedenfalls die Entscheidung zwischen dem deutschen („Hochqualitäts-, Hochqualifikations-, Hochlohn-“) und dem amerikanischen („Niedriglohn-, Niedrigqualifikations-, Preiswettbewerbs-Modell“) noch für offen (KERN/SCHUMANN 1998).

Festzuhalten ist jedenfalls: Wenn Deutsche *Beruf* sagen, so meinen sie ein Ordnungsmuster zur Regelung von Ausbildung und Arbeitsmarkt, welches umfassende sozialisatorische, biographische, qualifikatorische, statusbezogene und soziale Konsequenzen in sich birgt. Die Regelung dessen, was als Beruf bezeichnet werden kann, und die Erwartungen, welche Arbeitnehmer und Arbeitgeber legitimerweise mit ihm verknüpfen, sind institutionell und sozial vorstrukturiert.

Dennoch – oder eben deshalb – besteht in Deutschland ein wachsendes Bewußtsein für die durch den Beruf mit verursachten Friktionen auf dem Arbeitsmarkt und in der Ausbildungsorganisation. Insbesondere die Einbindung Deutschlands in die Europäische Union weckt die Befürchtung, es würden nunmehr Anpassungsleistungen auf Seiten des deutschen Arbeits- und Ausbildungsmarktes notwendig, die das Berufskonzept in seinem Kern gefährden (LIPSMEIER 1999).

### *Übersetzungsversuche*

Berufspädagogische Thesauri übersetzen ‚Beruf‘ in der Regel mit ‚*occupation*‘ oder ‚*profession*‘ ins englische (CEDEFOP 1986, S. 23 sowie 1992, S. 109) und differenzieren dann weiter aus. So dekliniert das ‚*Glossary of Labour Market*

*Terms and Standard and Curriculum Development Terms*‘ der EUROPEAN TRAINING FOUNDATION (1997, ohne Seitenangabe) den Begriff ‚Profession‘<sup>2</sup> wie folgt durch:

*„Regulated profession*

A profession where entry is formally controlled by certification of the appropriate skills, and sometimes by further regulation too. The further regulation sometimes relates to a period of pupillage [time spent as a trainee] or apprenticeship.

DE: reglementierte Berufe

*Learned profession*

In English, a learned profession is one which requires academic qualifications and higher level skills and which has strict entry criteria controlled, at least in part, by an institution drawn from practitioners of the profession. The traditional learned professions were medicine, law and the church.

DE: akademischer/gehobener Beruf“

Der deutsche Begriff *Beruf* enthält offensichtlich zwei separat zu übersetzende Bedeutungsanteile, nämlich zum einen die akademische Variante der Profession und zum anderen nicht-akademische Berufsformen. Die berufssoziologische Forschung in Deutschland legt zur Beschreibung und Abgrenzung von *Professionen* eine ganze Liste von Merkmalen vor.<sup>3</sup> Zur Kritik an dieser Konzeption vgl. auch OEVERMANN 1996. Aufgezählt werden insbesondere (GREINERT 1978; TENORTH 1977):

- *Occupation*: Professionen sind als Vollzeitberufe Laien nicht zugänglich.
- *Calling* bzw. berufsethische Orientierung: Professionen sind nicht nur Mittel zur Sicherung des Erwerbs, sondern werden auch von spezifischen normativen Werthaltungen gestützt. Professionsangehörige unterstellen ihr Arbeitshandeln einer besonderen Berufsethik.
- *Organization*: Der Zugang zu Professionen und die Qualitätskontrolle der Ausübung wird durch Berufsorganisationen selbst geregelt. Diese Organisationen bearbeiten zusätzlich Aufgaben der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Interessenvertretung ihrer Mitglieder und sichern die berufliche Kompetenz ihrer Mitglieder über die Regulation der Aus- und Weiterbildung.
- *Education*: Professionswissen wird in langen, systematisch organisierten und spezialisierten Ausbildungsprozessen erworben.
- *Service Orientation*: Professionen bearbeiten Probleme, die für die Gesellschaft von Bedeutung sind und können die Wichtigkeit dieser „Dienstleistung“ nach außen vermitteln.
- *Autonomy*: Als Experten und Inhaber eines komplexen, von außen kaum nachvollziehbaren Spezialwissens verfügen Inhaber einer Profession über weitreichende Entscheidungs- und Verfügungsmacht und zwar sowohl in ihrer Beziehung gegenüber dem Klienten als auch als Berufsgruppe gegenüber externer Kontrolle.

2 „The occupation which someone follows. An occupation defined in terms of the range of jobs which require particular certificated knowledge or skills of the worker before such jobs can be held = freier Beruf, akademischer Beruf“ (EUROPEAN TRAINING FOUNDATION, ohne Seite).

3 Zur Kritik an dieser Konzeption vgl. auch DEVERMANN 1996

Als Prototypen der Professionen gelten international die Medizin, die Theologie und Jura, doch in Deutschland, das dürfte aus den vorangegangenen Ausführungen deutlich geworden sein, besitzen auch nicht-akademische Berufsgruppen, die durch die Industrie- und Handelskammern vertreten werden, zentrale Charakteristika der Professionen. Eben dies ist in Lateinamerika anders.

### *Was Lateinamerikaner verstehen, wenn sie Beruf hören*

In den Ländern der südlichen Hemisphäre wird begrifflich zwischen einer „*profesión*“ mit den – oben beschriebenen – typischen Merkmalen akademischer Professionen und dem nicht-akademischen „*oficio*“ unterschieden. Während Angehörige von Professionen in Kammern und Berufsgenossenschaften organisiert sind und mit dessen Hilfe auch formale Zugangsregelungen festsetzen können, sind Angehörige von ‚oficios‘ im besten Falle über Gewerkschaften, häufig aber auch nur informell vertreten. Auch die Aufstiegsmöglichkeiten und Karriereverläufe sind bei der letzteren Gruppe kaum geregelt und vorhersehbar. Für die Ausübung einer „*profesión*“ ist in der Regel eine universitäre Ausbildung erforderlich, für ein „*oficio*“ qualifizieren kürzere, häufig kaum formalisierte Ausbildungsgänge. Auf der mittleren Qualifizierungsebene, die funktional der dualen Berufsbildung in Deutschland entspricht, wird zwischen „*formación*“ und „*capacitación*“ differenziert.<sup>4</sup>

### *Formación Profesional*

*Formación* oder auch *Formación Profesional* findet an beruflichen Sekundarschulen in der Regel in vollzeitschulischer Form statt. Sie qualifiziert (jedenfalls als formale Möglichkeit) sowohl für den Zugang zur Hochschule als auch für sogenannte Technikerpositionen (*Técnico*) im Arbeitsleben und damit potentiell sowohl für die Ausübung eines ‚*oficio*‘ wie auch für die Weiterqualifizierung in Richtung auf eine ‚*profesión*‘. Die beruflichen Sekundarschulen unterstehen Bildungsministerien bzw. diesen untergeordnete Verwaltungseinheiten. Auf internationaler Ebene sind Institutionen wie die UNESCO (bzw. deren Abteilung UNEVOC) oder die Weltbank mit Fragen der Berufsbildung an Sekundarschulen befaßt.

Unter dem Einfluß staatszentristischer Entwicklungsstrategien und der Humankapitaltheorie wurde in den 50er und 60er Jahren in vielen Ländern Lateinamerikas die Ausdehnung der Sekundarschulen und Universitäten aus der Überzeugung heraus empfohlen, mit der Expansion der höheren Bildungswege einen vorgezeichneten Weg des sozialen Wandels hin zu Industrialisierung und Moderne zu beschreiten. Die bevorzugte Unterstützung der beruflichen Schulbildung war von der Hoffnung getragen, berufliche Sekundarschulen könnten über die Vermittlung arbeitsbezogener Fähigkeiten und eine entsprechende Sozialisation zur Schaffung einer eigenständigen *Kultur der Handarbeit* beitragen. Gleichzeitig könne der Ausbau der – in vielen Fällen doppeltqualifizieren-

4 Auf eine Darstellung der quantitativ ebenfalls sehr bedeutsamen Ausbildung im und für den informellen Wirtschaftssektor wird an dieser Stelle verzichtet (vgl. hierzu CLEMENT 1998).

den – beruflichen Schulen den tertiären Bildungssektor entlasten (WORLD BANK 1990, S. 45).

Doch dieser letztlich artifizielle Versuch, die Bildungsströme in Richtung Arbeitsmarkt umzulenken, knüpfte nicht in ausreichendem Maße an die Vorstellungsmuster und Sinnorientierungen der Bildungsnachfrager an. Diese sahen in beruflichen Sekundarschulen nach wie vor eine *zweite Wahl* für solche Schüler, denen – aus welchen Gründen auch immer – der Zugang zu allgemeinbildenden Schulen verschlossen blieb. Die Ausbildung einer eigenständigen *blue-collar*-Identität unterblieb. Die Orientierung auf das nur verhinderte Bildungsziel ‚*akademische Bildung*‘ bzw. auf die Ausübung einer ‚*profesión*‘ blieb letztlich ungebrochen; ein inhaltliches Interesse am erlernten Beruf entstand selten.

„Surveys show that students in vocational schools and training are often poorly motivated and try very hard to get reassigned to nonvocational, general courses that promise more desirable educational and employment opportunities[...]“ (MIDDLETON et. al. 1993, S. 63).

Auch die interne Effizienz<sup>5</sup> und das Leistungsniveau der vorgeblich doppelt-qualifizierenden Schulen blieben weit hinter den Erwartungen zurück, eine Entwicklung, die offenbar insbesondere durch die hohen Einrichtungs- und Unterhaltskosten schulischer Berufsausbildung, das Übergewicht der allgemeinbildenden Fächer, den hohen Theorieanteil der praktischen Fächer, die Unzulänglichkeit der praktischen Ausbildung und den chronischen Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal bedingt war (ARNOLD 1989, S. 167).

Die Bildungsexperten der Weltbank leiteten daraus in den 80er Jahren die Schlußfolgerung ab, berufliche Sekundarschulen seien eine teure, jedoch wenig ertragreiche Investition (WORLD BANK 1990, S. 45 ff.). Allerdings wird diese Position inzwischen durch eine „*new wave of research*“ (MIDDLETON et. al. 1993, S. 50) innerhalb der Weltbank relativiert, welche berufliche Sekundarschulen mindestens teilweise rehabilitierte und höhere Vermittlungschancen ihrer Absolventen gegenüber denjenigen allgemeinbildender Schulen nachwiesen:

„These recent studies have shown that when employment opportunities are available or growing and a match is made between training and available jobs, vocational schooling has produced higher productivity (China), wages (Brazil and Hong Kong), and present values of investment (Israel) than general education does.“ (Ebd., S. 50)

Dennoch kann festgehalten werden: Vielen Teilnehmern an schulischer Berufsbildung in Lateinamerika geht es weniger um das Ziel, einen nicht-akademischen ‚Beruf‘ (*oficio*) zu erlernen und diesen als Grundlage einer Erwerbsbiographie zu nutzen. Sie verbleiben in der Logik der Bildungsexpansion, welche den *mittleren* Bildungsabschluß eben nur als Zwischenschritt zu einer höheren Bildung (*profesión*) begreift, allerdings ohne realistische Chancen auf Verwirklichung der mit dieser Orientierung verbundenen Aspirationen. Eine inhaltlich begründete *berufliche* Perspektive mit den entsprechenden sozialisatorischen und identitätsbezogenen Effekten verbinden sie mit der Entscheidung für eine berufliche Sekundarschule jedoch eher selten. Die Berufsbildungsdiskussion in

5 Mit ‚interner Effizienz‘ ist der Umsetzungserfolg eines Ausbildungsprogrammes gemeint. Als Kriterien gelten z. B. *Förderung des einzelnen* und *Ausbildungserfolg* ebenso wie *Auslastung der Infrastruktur*.

Lateinamerika hat – angesichts der aus dieser Konstellation resultierenden Übergangsprobleme der Absolventen in den Arbeitsmarkt – in den letzten beiden Jahrzehnten immer wieder die Notwendigkeit betont, Schule und Arbeitswelt enger miteinander zu verknüpfen, um den Konnex zwischen Lernen und Arbeiten, zwischen schulischer Bildung und beruflicher Qualifizierung stärker zu betonen.

### *Capacitación*

*Capacitación* bezeichnet demgegenüber eine an den Erfordernissen des zukünftigen Arbeitsplatzes ausgerichtete Form des beruflichen Lernens, die vor allem privatwirtschaftlich organisiert wird. Sie qualifiziert für vorab definierte Arbeitsplätze und Aufgabenzuschnitte auf der Ebene des ‚oficio‘ ohne jedoch, wie dies bei der beruflichen Sekundarschule der Fall ist, die Möglichkeit des Zugangs zu einer ‚profesión‘ offenzuhalten. Die Aufsicht über und Regulierung der *capacitación* obliegt in aller Regel dem Arbeitsministerium und wird auf internationaler Ebene von Institutionen wie der International Labour Organization (ILO) bzw. in Lateinamerika durch CINTERFOR unterstützt. ‚*Capacitación*‘ findet in der Regel als *training on the job* direkt am Arbeitsplatz oder aber formalisiert im Rahmen von Kompensationsprogrammen des Staates oder Nicht-Regierungsorganisationen statt. Sie kann aber auch – und diese Möglichkeit soll wegen ihrer qualitativen Bedeutung für die lateinamerikanische Berufsbildung hier näher erläutert werden – durch sogenannte *Nationale Berufsbildungsinstitute* angeboten werden.

Mit Unterstützung der ILO entstanden in der Erfolgszeit der importsubstituierenden Industrialisierung zwischen 1940 und 1970 lateinamerikaweit *Institutos de Formación Profesional* (IFP, Nationale Berufsbildungsinstitute).<sup>6</sup> Die durch sie vermittelte Ausbildung zeichnet sich durch eine enge Anbindung an die berufliche Praxis sowie in vielen Fällen durch ein hohes inhaltliches Niveau aus. Die brasilianischen Institute sind den branchenspezifischen Unternehmerorganisationen zugeordnet und haben privatwirtschaftlichen Status. In den meisten anderen Ländern wurden die Berufsbildungsinstitute als dezentrale, häufig auch sektorale staatliche Einheiten konstituiert und sind dem Arbeitsministerium unterstellt, verfügen aber über weitreichende Freiheiten bis hin zur völligen Finanzautonomie.

In einigen Ländern wurden Anstrengungen unternommen, die nicht-schulische Aus- und Weiterbildung durch übergeordnete zentralstaatliche Institutionen umfassend zu regulieren bzw. miteinander zu verzahnen und auf diese Weise ein eigenständiges, in sich weitgehend geschlossenes System der berufli-

6 Das älteste Berufsbildungsinstitut ist der 1942 gegründete brasilianische *Servicio Nacional de Aprendizagem Industrial* (SENAI, Nationaler Dienst für Industriellehre); ihm folgte 1946 der *Servicio Nacional de Aprendizagem Comercial* (SENAC, Institut für die kaufmännische Ausbildung) und in den folgenden Jahrzehnten ähnliche Einrichtungen in vielen anderen Ländern Lateinamerikas: FOMO in Bolivien (1972), INA in Costa Rica (1965), INACAP in Chile (1966), INFOTEP in der Dominikanischen Republik, SECAP in Ecuador (1966), INTECAP in Guatemala (1972), INFOP in Honduras (1972), SENA in Kolumbien (1958), SNPP in Paraguay (1971), SENATI in Peru (1961) und INCE in Venezuela (1959).

chen Bildung auf mittlerer Ebene zu etablieren. Doch in vielen Fällen reichte die Systembildung nicht einmal dazu aus, die Aktivitäten der Berufsbildungsinstitute untereinander zu koordinieren. Die ILO-Organisation CINTERFOR (1990, Bd. I, S. 28 f.) macht die Arbeitsministerien, unter deren Schirmherrschaft die Koordinationsstellen agieren sollten, für das Scheitern des Konzeptes verantwortlich. In fast allen Ländern verfügten die Arbeitsministerien über nur marginalen politischen Einfluß, so wurde beanstandet, im besten Fall seien sie dazu in der Lage, ihre traditionelle Rolle als Vermittler in Arbeitskämpfen und Hüter der Arbeitsbedingungen auszufüllen; mit einer Steuerungs- oder gar Innovationsfunktion im Ausbildungsbereich seien sie überfordert.

Den inzwischen stark bürokratisierten Instituten werden in den letzten Jahren ähnliche Versäumnisse wie den beruflichen Sekundarschulen vorgeworfen: mangelnde Flexibilität, Marktdferne, ineffizientes Ressourcenmanagement und schlechte Ausbildungsqualität (Ducci 1994, S. 3264). Die eingeschlagenen Reformwege sind divers und unterschiedlich erfolgreich, in vielen Fällen aber wird kreativ an einer konstruktiven Zukunft der IFP gearbeitet.<sup>7</sup>

## 2. Theorieansätze zur Erklärung der Verständnisschwierigkeiten

Bislang habe ich dargestellt, welch divergierenden Assoziationen und Konnotationen Deutsche und Lateinamerikaner mit dem Begriff *Beruf* bzw. *Berufsausbildung* verbinden und an welchen Stellen die transnationale Verständigung über Fragen der beruflichen Bildung dadurch erschwert ist. Zur theoretischen Aufschlüsselung dieser Bedeutungsdivergenzen bieten sich m.E. vor allem zwei Theorieansätze an: die Systemtheorie in der Tradition NIKLAS LUHMANNs, für den die Nicht-Übersetzbarkeit zentraler Begrifflichkeiten zwischen Systemen sich als geradezu konstitutiv für moderne, ausdifferenzierte Gesellschaften darstellt, und die Kulturtheorien, deren lange Tradition gerade in der Debatte zwischen Industrie- und Entwicklungsländern dazu geeignet scheint, den diskursiven Hintergrund des Problems zu erhellen.

### *Transnationale Kommunizierbarkeit als Problem der Überwindung von Systemgrenzen?*

Für LUHMANN ist die kleinste sichtbare Operation von Gesellschaft nicht die Handlung (wie dies von Akteur- und Handlungstheorien nahegelegt wird) sondern Kommunikation. Diese führt im günstigen Fall zur Konstruktion von *Sinn*

7 In einigen Ländern wurde das Ausbildungsangebot neu gegliedert. Vermehrt werden nun berufsfeldbezogene Angebote zusammengefaßt und in sektorspezifischen Ausbildungszentren zentral unterrichtet. Solche Sektorinstitute bieten häufig auch Serviceleistungen und Spezialisierungsangebote. Als *Technologiezentren* kooperieren sie mit Unternehmenskörperschaften, Universitäten oder staatlichen Entwicklungsinstitutionen. SENAI und SENAC in Brasilien, SENATI in Peru, SENA in Kolumbien und das INACAP in Chile bieten Beratung bei technischen oder organisatorischen Fragen, bei Investitionsentscheidungen, im Produktdesign oder im Marketing. Sie erledigen kleinere, anwendungsbezogene Forschungsaufträge, führen Qualitätskontrollen durch, offerieren Labordienste oder arbeiten in der Diffusion neuer Technologien.

innerhalb eines Systems, indem aus dem schier unendlichen Fächer von Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten einige, für die Belange des Systems relevante Aspekte ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden und so als wirklich erscheinen, während andere in Form eines „*Und-so-weiter des Erlebens und Handelns*“ (LUHMANN 1984, S. 93) nur angedeutet bleiben. Sinn wird damit zur entscheidenden „*Ordnungsform menschlichen Erlebens*“ (REESE-SCHÄFER 1992, S. 34) und ermöglicht es dem System, auftretende Ereignisse oder Probleme mit Hilfe systemeigener Kriterien einzuordnen bzw. zu bearbeiten. Die Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften erfolgt somit entlang von Sinncodierungen, die in Form von Gegensatzpaaren ‚binär‘ strukturiert sind (z.B. wahr/unwahr im Wissenschaftssystem, recht/unrecht im Rechtssystem oder besser/schlechter im Erziehungssystem).<sup>8</sup> Eine Verständigung über solche Sinn Grenzen hinaus ist nur unter Schwierigkeiten in Form sog. Koppelungen möglich.

Die relative operationale Geschlossenheit selbstreferentieller Sozialsysteme führt dazu, daß interner Wandel und Ausdifferenzierung sich vor allem aus systemeigenen Sinnkategorien speisen und Anregungen von außen nur mittels einer Übersetzung in eigene Sinnzusammenhänge verarbeitet werden können. LUHMANN nennt diesen Sachverhalt „*selbstreferentielle Dynamik*“ bzw. „*Autopoiesis*“ sozialer Systeme (ders. 1994, S. 60 ff.).

Auch das Bildungssystem entfaltet nach Ansicht der Systemtheoretiker (vgl. insbesondere LUHMANN/SCHORR 1988) eine solche auf sich selbst bezogene Wachstumslogik, die sich vor allem an den Sinnkategorien ‚*Qualifikation und Selektion*‘ orientiert. Veränderungen werden aus dieser Perspektive nicht aufgrund von Dysfunktionalitäten und Inkongruenzen mit der Systemumwelt (z.B. Arbeitslosigkeit der Absolventen) vorgenommen und sind auch durch externe Interventionen nicht direkt provozierbar. Einwirkungen z.B. des politischen oder des Wirtschaftssystems auf das Bildungssystem müssen vielmehr in die Speziesemantik des Bildungssystems übersetzt werden, um verstanden werden zu können. Die Tiefenstruktur des Systems bleibt von externen Steuerungsversuchen unberührt.<sup>9</sup>

Ogleich die These von der operationalen Geschlossenheit der Systeme das hier thematisierte Phänomen der transnationalen Unverständlichkeit des Berufsbegriffes zunächst schlüssig zu erklären scheint (wenn nämlich Beruf zwar zur Sinncodierung des deutschen Berufsbildungssystems, nicht aber zu dem des lateinamerikanischen gehört), ist die Anwendung des Systembegriffs auf Strukturen und Akteurkonstellationen aus der beruflichen Bildung aus verschiedenen Gründen nicht unproblematisch. Wenn nämlich Verständigungsmöglich-

8 Zur Frage, welche Leitdifferenz in der Erwachsenenpädagogik Geltung erlangen könnte (ARNOLD 1995).

9 Dieses Spannungsverhältnis zwischen Notwendigkeit und der gleichzeitigen Unmöglichkeit, von außen auf selbstreferentielle Systeme einzuwirken, spiegelt sich auch im Inneren des Erziehungssystems und ist für seine Begründung geradezu konstitutiv: Erst durch die Intentionalisierung des Erziehens, also der geplante Eingriff in das an sich geschlossene psychische System des Educandus, differenzieren sich Erziehungssysteme aus. Das daraus zwangsläufig entstehende strukturelle Defizit, daß nämlich auch Lernen nur als „*Prozeß der Restrukturierung innerhalb eines geschlossenen Systems begriffen werden*“ kann (LUHMANN 1987, S. 60), wird von Anfang an in Kauf genommen. Dieses Paradoxon bezeichnet LUHMANN als das ‚*Technologiedefizit*‘ des Bildungssystems (ebd.).



keiten über berufliche Bildung im wesentlichen nur innerhalb des deutschen bzw. des deutschsprachigen Berufsbildungssystems bestehen, so stellt dies eine erklärungsbedürftige Besonderheit dar, sind doch die Codierungen anderer Sozialsysteme (wahr/unwahr im Wissenschaftssystem, haben/nicht haben im Wirtschaftssystem) verhältnismäßig problemlos in andere Weltregionen übertragbar und an Sprachgrenzen nicht gebunden.

Zweitens ist durchaus nicht klar, ob Strukturen beruflicher Bildung außerhalb Deutschlands tatsächlichen systemischen Charakter aufweisen. FINGERLE et.al. (1990, S. 313) argumentieren z.B. schon für Deutschland, „ein normativer Systembegriff (zum Beispiel verstanden als ein aus seinen Teilen wohlgeordnetes Ganzes) [sei] offensichtlich nicht geeignet, das ‚berufliche Ausbildungs- und Schulwesen‘ als System zu charakterisieren“.<sup>10</sup> Auch nach GEORG (1997, S. 87) lassen sich, „abgesehen vom deutschsprachigen Ausland (Österreich, Schweiz) [...], Ausdifferenzierungen eigenständiger ‚Systeme‘ beruflicher Bildung mit dem Merkmal der Selbstbezüglichkeit ihrer internen Strukturen und Verarbeitungsmechanismen kaum finden.“

In Deutschland wird – das wurde weiter oben bereits beschrieben – die regionale, institutionelle und organisatorische Pluralität des Ausbildungsgeschehens durch den *Beruf* als Sinnkategorie gebündelt und integriert. Die Eigenständigkeit der Kategorie ermöglicht es dem Berufsbildungssystem, Problemwahrnehmungen und entsprechende Lösungen zu entwickeln, die sich sowohl von der Logik des Bildungssystems als auch von der des Betriebes grundsätzlich unterscheiden. Berufsbildungssysteme mit dem Differenzierungsmechanismus *Beruf* lassen sich in anderen Ländern schwerlich auffinden. Nun muß dies freilich nicht bedeuten, daß diesen Gesellschaften gar keine systemeigenen Kategorien für die berufliche Bildung zur Verfügung stehen können. Ein Beharren auf der Kategorie ‚Beruf‘ als *einziger* systemkonstituierender Sinnquelle mag zu einer selektiven, weil auf den eigenen Kontext zentrierten Wahrnehmung führen.

Zumindest denkbar ist, daß sich auch in anderen Ländern Berufsbildungssysteme entwickeln, die einer von deutschen Kategorien differenten Sinnbildung erwachsen, ohne sich deshalb notwendig der Logik des Bildungs- oder des Beschäftigungssystems unterzuordnen. Das Vorhandensein einer solchen systemischen Geschlossenheit und selbstreferentiellen Bezüglichkeit von Berufsbildungssystemen müßte dann jedoch konkret und für den Einzelfall nachvollzogen werden und kann nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden.<sup>11</sup> Als theoretisches Konstrukt zur Deutung des geschilderten Kommunikationsproblems kann die Systemtheorie daher nur eingeschränkt als hilfreich erachtet werden.

10 Sie fordern deshalb einen „*Subjektbezug in der Berufsbildung*“, mit dessen Hilfe das Berufsbildungsgeschehen aus einer pädagogisch legitimierten Perspektive am Ziel der Mündigkeit gemessen werden könne (ebd., S. 323 ff.).

11 Die Thesen habe ich an anderer Stelle ausführlicher zu belegen versucht und bin insbesondere für die berufliche Bildung in Chile der Frage nachgegangen, inwiefern sich dort systeminterne Orientierungen nachweisen lassen, die eine vom allgemeinen Wirtschafts- und Politikgeschehen unabhängige Ausdifferenzierung der Berufsbildungsstrukturen leiten und ermöglichen (CLEMENT 1997, S. 199).

### *Transnationale Kommunizierbarkeit als Problem des kulturellen Transfers?*

Im Gegensatz zur Systemtheorie können Ansätze, die den Begriff der *Kultur* zum Ausgangspunkt der Analyse wählen, auf eine umfangreiche und lebhaft Diskussion zwischen Entwicklungs- und Industriestaaten zurückblicken und auch den sozialen Kontext des Verständigungsproblems erhellen. Unterstellt man, der *Beruf* sei ein Bestandteil der Kultur eines Landes, dann stellt sich die genannte Schwierigkeit vor allem als Problem der interkulturellen Verständigung dar. Was aber *ist* eigentlich Kultur?

Eine Definition, welche dem soeben referierten systemtheoretischen Ansatz am weitesten entgegenkommt, ist diejenige, welche den Aspekt der kommunikativen Vermittlung von Kultur in den Vordergrund stellt. Im Gegensatz zur Natur betrifft demnach Kultur denjenigen sozial definierten Bereich, in dem eine Notwendigkeit zur Koordination und Absprache besteht. So schreibt HARTMUT VON HENTIG 1988, S. 99):

„Kultur ist Verständigung. Man mache die Probe aufs Exempel: Gibt es unter den vielfältigen Hervorbringungen, die wir unter der Bezeichnung ‚Kultur‘ zusammenfassen, irgendeine, die nicht dem Sich-verständlich-Machen und also der Verständigung dienen? [...] Niemand bezeichnet atmen, essen, aufstehen, gehen als Arbeit. Und, dies ist die Pointe: Über die Grenzen der Freiheit, über die Ordnungen der Gemeinschaft, über Notwendigkeit, Zweck und Form der Leistung – über ihr Maß – muß man sich verständigen.“

Kultur entsteht diesem Verständnis zufolge immer dann, wenn Aspekte der Wirklichkeit für eine Gesellschaft Bedeutung erlangen bzw. wenn sozialer Sinn sich an ihnen auskristallisiert.<sup>12</sup>

Ein Kulturbegriff jedoch, der auf bestimmte Werthaltungen und Normsetzungen abhebt, von den materiellen Gegebenheiten jedoch abstrahiert, muß gerade aus berufspädagogischer Sicht als verkürzt gelten. Auch wenn man die marxistische Auffassung von Kultur als „*Ensemble von Produktionstechniken*“ (BRAUN/RÖSEL 1993, S. 252) nicht teilen möchte, so kann doch aus soziologischer Sicht als gesichert gelten, daß Werte und Bedeutungssysteme in zentralen Bereichen moderner Sozietäten institutionalisiert werden. Der vergleichenden Berufsbildungsforschung wird daran gelegen sein, gerade diese enge Verwobenheit der Arbeits- und der Lebenswelten und die wechselseitigen Einflüsse, denen sie sich aussetzen, mit Hilfe der Kategorie *Kultur* begreiflich zu machen und aufzuschlüsseln.

Für die hier verfolgte Argumentation kann daher *Kultur* zunächst sehr allgemein im Sinne KLEINS gefaßt werden als

„die raum-zeitlich eingrenzbare Gesamtheit gemeinsamer materieller und ideeller Hervorbringungen, internalisierter Werte und Sinndeutungen sowie institutionalisierter Lebensformen von Menschen.“ (ders. 1995, S. 174; ähnlich auch BRAUN/RÖSEL 1993).<sup>13</sup>

12 „Die empirische Wirklichkeit ist für uns ‚Kultur‘, weil und sofern wir sie mit Wertideen in Beziehung setzen, sie umfaßt diejenigen Bestandteile der Wirklichkeit, welche durch jene für uns bedeutsam werden, und nur diese.“ (WEBER 1986, S. 175, zit.n. SCHÄFERS 1998, S. 79).

13 BRAUN/RÖSEL verstehen Kultur „als Gesamtheit ideeller und materieller Lebensäußerungen (im Gegensatz zu Natur). So wird Kultur definiert als historisch abgeleitetes System von Lebensmustern (designs of living), das von den Mitgliedern einer ethnischen, religiösen oder gesellschaftlichen Gruppe geteilt wird.“ (Dies. 1993, S. 250)

Die Verwendung der Kultur als analytischer Kategorie wird häufig wegen der relativen Unverbindlichkeit des Begriffes kritisiert, der sich – trotz seiner allgemein anerkannten Anschaulichkeit – einer präzisen Definition bzw. Operationalisierung weitgehend entzieht (z.B. BRAUN/RÖSEL 1993, S. 251; GEORG 1997; SCHUBERT 1992, S. 9).

Doch die Offenheit des Begriffes bietet auch Vorteile. Eine Sichtweise, die *Beruf* als Kulturgut interpretiert, schließt – anders als die Systemtheorie – potentiell auch etymologische Konnotationen und assoziative Verknüpfungen mit ein. Und sie ermöglicht den Konnex zu anderen gesellschaftlichen Teilbereichen wie Arbeitsmarkt, Bildungssystem oder Weiterbildung.

Kulturen entwickeln sich zunächst selbstreferentiell – erst durch die Kontrastierung mit jeweils ‚fremden‘ Kulturen lassen sie sich ja identifizieren und sichtbar machen – stehen aber gleichzeitig im Austausch miteinander. Das Phänomen der Erkennung, Übersetzung und Integration von Elementen anderer Kulturen in die eigene wird als Akkulturation bezeichnet.<sup>14</sup>

Die Richtung des Austausches ist dabei nicht beliebig. Kulturtransfer impliziert in vielen Fällen die Ausübung von Macht einer bestimmten, als zentral definierten Kultur gegenüber weniger starken Sub- oder Randkulturen (WERNER 1995, S. 31). Eben an diesem Phänomen des asymmetrischen Kulturtransfers entzündete sich seit den 60er Jahren eine international geführte Debatte zwischen Industrie- und Entwicklungsländern, die in gewisser Weise auch bei transnationalen Kommunikationsversuchen über den *Beruf* die Obertöne liefert. Während die Verfechter einer globalen Modernisierung<sup>15</sup> die Umwandlung der traditionsverhafteten und daher rückständigen Kulturen forderten und durch entsprechende Maßnahmen auch einzuleiten suchten, prangerten ihre Gegner den Eurozentrismus, wenn nicht gar Kulturimperialismus der westlichen Welt an und beharrten auf der Notwendigkeit einer eigenständigen, möglichst autarken Gesellschafts- und Wirtschaftsentwicklung.

Den theoretischen Überbau zu dieser Debatte boten die Dependenztheorien bzw. die Modernisierungstheorien der 50er und 60er Jahre. Analog zur historischen Entwicklung in Europa wurde von letzteren Modernisierung als gesetzmäßig ablaufender Prozeß in einem Zusammenspiel von Industrialisierung und Urbanisierung, Alphabetisierung, Medienkonsum und politischer Partizipation gefaßt. Der Nachvollzug westeuropäischer Entwicklungsmuster galt als zwangsläufig und universell. Daniel Lerner schrieb in seiner klassischen Studie „*The Passing of Traditional Society*“ (1958, S. VIII, zit.n. WEEDE 1985, S. 19):

„Modernisierung erscheint durch historisches Zusammentreffen als Verwestlichung [...] Das westliche Modell ist nur historisch westlich; soziologisch ist es global.“

Unterstellt wurde weiterhin, die Entwicklung der industriellen Gesellschaft

14 Akkulturation ist: „Aufnahme von Bestandteilen einer fremden Kultur durch Individuen oder ganze Gesellschaften anderer Kultur-Zugehörigkeit, die unter den Einfluß der Fremdkultur geraten.“ (KLEIN 1995, S. 174)

15 Nach BERGER ist Moderne aus soziologischer Sicht durch vier formale Komponenten gekennzeichnet: ein gegen Herkunftswelten in der Sozialstruktur gerichtetes *Abschaffen*, die funktionale Differenzierung ‚freigesetzter Handlungssphären‘, die Rationalisierung der differenzierten Bereiche und der daraus entspringende Imperativ zur immanenten Leistungssteigerung der Teilsysteme (ders. 1988, S. 227).

geschehe aus sich selbst heraus in einem nach oben offenen Prozeß ununterbrochener technologischer Innovation und sei mit einem steten Zuwachs an materiellem Wohlstand, aber auch an sozialem Schutz und bürgerlicher Freiheit verbunden (LUTZ 1991, S. 93).

Die Kritik der Dependenztheoretiker an dieser Sichtweise setzte vor allem an der Gleichsetzung von europäischer Kulturgeschichte mit Entwicklung überhaupt an. Die modernisierungstheoretische Perspektive, bei der traditionale Kulturelemente als eine Restkategorie galten, deren Verschwinden nur eine Frage der Zeit sei, wurde als ahistorische Sichtweise demaskiert, welche die zugrundeliegende Machtkonstellationen und ökonomischen Interessen unterschläge und damit implizit legitimiere. Der passiven Übernahme westlicher Werte wurde das *Selbstbestimmungsrecht der Völker* bei der Suche nach eigenen Entwicklungsalternativen entgegengestellt. Kulturalistische Tendenzen, welche eine Abgrenzung von den hegemonialen Großmächten durch eine Rückbesinnung auf eigene Traditionsbestände empfahlen, gewannen an Boden.

Doch mit dem ökonomischen Scheitern der Versuche, eine vom Weltmarkt abgekoppelte Entwicklung einzuleiten, wurde mit der Schuldenkrise der 80er Jahre auch die Kritik an der Modernisierungstheorie schwächer. Der normative Anspruch, einen *eigenen Weg* einzuschlagen, geriet zunehmend in Verdacht, ein Weg ins Abseits zu sein. Die dependenztheoretische Kritik, so wurde nun selbstkritisch moniert,

„zeigt keinen Weg zwischen dem Fegefeuer der Modernisierung, die Traditionsbestände erodiert, und der Hölle des Verhungerns. Ich kann nicht gleichzeitig die vorkoloniale Dorfidylle (die selten so idyllisch war) romantisieren, die Modernisierung verteufeln und die industrielle Revolutionierung der Produktivkräfte fordern.“ (NUSCHELER 1995, S. 15)

Die gesellschaftliche Funktion der Rückbesinnung auf eigene Traditionen ließ sich vor diesem Hintergrund differenzierter betrachtet. Denn – im Unterschied zu dem, was Vertreter der Unabhängigkeitsbewegungen vorzutragen mußten – entsprach diese ‚Wiederentdeckung‘ nicht so sehr einer bruchlosen Fortsetzung von Traditionen, sondern in der Regel einer weitgehenden Neukonstruktion verschütteter Elemente. Als problematisch erwies sich bei diesen Re-Interpretationen insbesondere das Konstrukt einer nationalstaatlich *einheitlichen* und damit in der Regel künstlichen Kultur.

„Der unabhängige Staat sieht sich nicht nur unter die Imperative einer wirtschaftlichen Entwicklung, sondern auch unter [...] die Forderung des *nationbuilding* gestellt. [...] Kultur gilt nun als eine Angelegenheit, die nicht mehr länger dem einzelnen, dem ungebildeten und rückständigen Dorfkünstler oder dem widerspenstigen, unberechenbaren und westernisierten Intellektuellen allein überlassen werden kann. Die Gesellschaft muß unter bürokratische Kontrolle gestellt werden.“ (BRAUN/RÖSEL 1993, S. 262)

In vielen Fällen war mit der *Rückkehr* zu der *eigenen* Kultur ein gerütteltes Maß an artifizierter Vereinheitlichung verbunden (CHOE 1992, S. 281).

Zugleich mußte sich die kulturelle Identität der neuen Nationalstaaten den Anforderungen des industriellen Zeitalters gewachsen zeigen. Insbesondere nach der Schuldenkrise der 80er Jahre und im Kontext der umfassenden Strukturanpassungsreformen wurde es für viele Entwicklungsländer unumgänglich,

sich innerhalb der *westlichen Moderne* zu orientieren und durchzusetzen. Der Erwerb westlich geprägter Handlungsfähigkeit wurde zum Instrumentarium der Selbstbehauptung innerhalb internationaler Wirtschaftszusammenhänge. Wirtschaftlicher Erfolg schien zwar einerseits durch kulturelle Eigenart befördert und gestützt zu werden, das zeigten insbesondere die Erfahrungen der süd-ost-asiatischen Schwellenländer, dies war jedoch nur der Fall, wenn sie sich in ihrer Besonderheit an die Anforderungen des globalisierten Marktes anpassen wußten.

Zusammenfassend läßt sich festhalten: Internationalität ist gegenwärtig vor allem eine Eigenschaft der Märkte. Globalisierung stellt sich als Ausbreitung einer Warenkultur dar, unter deren marketinggängiger Oberfläche ganz unterschiedliche kulturelle Formationen<sup>16</sup> entstehen können (KORTLÄNDER 1995, S. 5).

Die aufsteigenden Schwellenländer betonen ihre kulturelle Eigenart inzwischen mit erheblichem Selbstbewußtsein, ohne die grundsätzliche Ausrichtung an Industrialisierung, Kapitalismus und Weltmarktintegration in Frage zu stellen. Eine *eigene Moderne* erscheint als Modifikation der herrschenden Norm möglich, wenn es gelingt, traditionelle Werte in den Dienst der Modernisierung zu stellen.

Die Frage, ob Globalisierung als weltweiter Enkulturationsprozeß verlaufen wird, „an dessen Ende ein einziger, die ganze Welt umfassender Staat und eine einzige, die ganze Menschheit umfassende Nation stehen“ (GALTUNG 1997, S 9), ist derzeit nicht zu beantworten. Es spricht jedenfalls einiges dafür, daß einer solchen Globalisierung gegenläufige Ausdifferenzierungsprozesse mit ähnlich starker Dynamik vonstatten gehen.

### 3. Theoretischer Ertrag des System- bzw. des Kulturansatzes für das Problem der Nicht-Kommunizierbarkeit des Berufes

Die Erläuterung der systemtheoretischen Überlegungen und des kulturalistischen Ansatzes haben unterschiedliche Aspekte des hier zur Diskussion gestellten Kommunikationsproblems erhellt: Die Systemtheorie hebt vor allem auf die strukturelle Bedingtheit solcher Verständigungsprobleme ab und verweist darauf, daß diese modernen, ausdifferenzierten Gesellschaften inhärent sind. Schlüsselbegriffe aus einem sozialen System lassen sich in anderen Systemen nicht bruchlos verstehen und bearbeiten, sie können aber – und hier wird das Konzept interessant für die Praxis internationaler Kooperation – Anstöße zur systeminternen Ausdifferenzierung geben. Auch wenn ein Rest an Verständnislosigkeit zwischen den international agierenden Partnern nicht ausgeräumt werden kann, so mag die Konsequenz lauten, so können doch die Diskussionen selbst, das Ringen um das Begreifen des anderen, Wirkungen im Inneren des eigenen Systems erzeugen, die zu Wandel und neuen Ausdifferen-

16 So identifiziert etwa GALTUNG weltweit sieben Zivilisationen/Kulturen, welche sich entlang unterschiedlicher Epistemen (1. Monismus vs. Dualismus, 2. Widerspruchsfreiheit vs. Zulassen von Widersprüchen und 3. Deduktivismus vs. Induktivismus) zu intellektuellen Stilen ausdifferenziert haben (ders. 1997).

zierungen Anlaß geben. Diese Veränderungen werden zwar nicht notwendig – nicht einmal wahrscheinlich – die vom externen Kommunikationspartner intendierte Richtung aufweisen, entsprechen jedoch mit einiger Wahrscheinlichkeit den Bedarfen und Anforderungen des eigenen Systems.

Zu dieser Erkenntnis gelangen auch neuere Theorien gesellschaftlicher Steuerung, welche ebenfalls betonen, die Eigendynamik sozialer Systeme führe dazu, daß Interventionen von außen in ihrer Richtung und Wirkung umgelenkt werden, und direkte Eingriffe in ausdifferenzierten Sozialsystemen häufig durch indirekte Steuerungsformen ersetzt werden müssen. Offen bleibt allerdings (jedenfalls so lange nicht einzelne Länder untersucht werden) die durchaus nicht nebensächliche Frage, ob außerhalb Deutschlands Berufsbildungssysteme mit dem zentralen Charakteristikum der Selbstreferentialität im Sinne LUHMANNs überhaupt existieren oder ob die Analyse sozusagen des Gegenstandes entbehrt.<sup>17</sup>

Kulturalistische Theorietraditionen bilden dagegen ganz andere Aspekte des Problems ab. Sie werfen ein Licht auf die lange, konflikthafte Auseinandersetzung zwischen Entwicklungs- und Industrieländern und stellen das Phänomen des unterschiedlichen Verständnisses gleicher Begriffe bei zwei eingangs als gleichberechtigt vorgestellten Kommunikationspartnern in einen komplexen, durch ungleiche Machtverhältnisse geprägten sozialen Zusammenhang. Die Kommunikationsprobleme haben – so kann nun begründet festgehalten werden – eine Resonanz in den Beteiligten, deren imaginäre Schallwellen sich an einer fünfhundertjährigen Kolonialgeschichte brechen. Verständigungsversuche, welche die daraus erwachsenen Empfindlichkeiten ignorieren, werden kaum erfolgreich sein.

Gleichzeitig erhöhte sich für alle Beteiligten in den letzten beiden Jahrzehnten der Zwang zur wechselseitigen Verständigung, denn die Globalisierung der Warenwelt führt zu einer deutlichen Vereinheitlichung der Anforderungen an die Produktion von Gütern in Bezug auf Preisniveaus, Qualität und Flexibilität. Es besteht, so wurde deutlich, ein Spannungsverhältnis zwischen Eigenständigkeit und Interdependenz der Kulturen, dessen Dynamik sich seit der Öffnung der Ost-Block-Staaten erheblich beschleunigt hat und dessen langfristige Konsequenzen noch kaum abzusehen sind.

### *Chancen der Verständigung*

Für Berufspädagogen stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob angesichts der angedeuteten Globalisierungstendenzen auch eine internationale Angleichung der Berufsbildung zu konstatieren sei, bzw. ob so etwas wie ein *one-best-way*, ein optimales Modell beruflicher Qualifizierung, vorstellbar und realisierbar ist. Werden sich die Unterschiede zwischen Unternehmenskulturen und Arbeitsorganisationsmodellen weltweit nivellieren? Werden sich die Zuschnitte von Arbeitsplatzanforderungen und damit auch die Qualifikationsprofile immer weiter aneinander annähern? Oder werden sich im Gegenteil na-

17. Zu der Frage nach der Systemgestalt beruflicher Bildungsstrukturen in Entwicklungsländern am Beispiel Chile ausführlich CLEMENT 1999.

tional unterschiedliche Produktionsprofile herausbilden, die ihre Wettbewerbsfähigkeit gerade aus ihrer Einzigartigkeit generieren? Und auf den *Beruf* bezogen: Werden die einzelnen nationalen Variationen der Beruflichkeit durch das Thema der Globalisierung übertönt oder bilden sie in ihrer Vielfalt eine neue, komplexe Fuge globaler Marktbeziehungen?

Es spricht m.E. einiges dafür, dem Vorschlag des Japonologen SCHUBERT zu folgen und die Frage nach der Universalität der Anforderungen von der Frage nach der Spezifität der kulturell gebundenen Reaktionen zu trennen. SCHUBERT regt an,

„von allgemeinen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, Anforderungen und Problemen auszugehen, mit denen sich mehr oder weniger alle modernen Gesellschaften konfrontiert sehen. Diese allgemeinen Anforderungen (...) werden auf je spezifische Weise kulturell angeeignet und institutionalisiert. Sie stellen sich den einzelnen Individuen und Gruppen nicht unmittelbar; sie werden vielmehr mit Hilfe einer bestimmten kulturellen Semantik vermittelt eines bestimmten Repertoires von Kommunikations- und Repräsentationsmitteln kulturspezifisch artikuliert und (...) in bestimmten institutionellen Arrangements gesellschaftlich vergegenständlicht.“ (Ders. 1992, S. 11)

Auch wenn sich durch die Globalisierung der Waren- und Geldbeziehungen die Preis- und Qualitätsstandards angleichen, so wird doch die Möglichkeit einer je besonderen Umgehungsweise mit diesen Anforderungen zunächst offen gelassen. Gesellschaften sehen sich mit kulturunspezifischen, universalen Anforderungen konfrontiert und beantworten sie durch die Ausbildung von kulturspezifischen Werten, Handlungsmustern und Institutionen.

Bei der Übersetzung solcher kulturspezifischen Begrifflichkeiten in einen anderen kulturellen Kontext müßte dann gefragt werden, auf welche kulturübergreifenden und damit vergleichbaren Anforderungen das Konstrukt reagiert. Stückweise können dann besondere Konnotationen und kulturspezifische Bedeutungen herausgearbeitet werden.<sup>18</sup>

### *Die Universalität der Anforderungen*

Zu den Universalien der global bestehenden Zwänge gehören unzweifelhaft internationale Marktkonventionen, bestimmte technische Standards und Anforderungen an die Produktqualität. Zunehmend lassen sich auch multinationale Abkommen und weltpolitische Verhaltensmaßgaben (*internationale Regime*) zu diesen kulturübergreifenden Regeln zählen (MÜLLER 1995). Spätestens seit der dramatischen Schuldenkrise der 80er Jahre avancieren ferner Wirtschaftsstrategien, wie sie von international arbeitenden Institutionen wie der Weltbank oder dem Internationalen Währungsfonds erarbeitet werden, und entsprechende Maßnahmen zur Strukturanpassung und Öffnung nationaler Wirtschaftssysteme zu international dominierenden Handlungsvorgaben (CLEMENT 1999).

18 Diese Vorgehen entspricht dem anthropologischen Vergleich nach dem ‚emic-etic-approach‘. Dabei werden universelle Konzepte als ‚etic‘ definiert und von den kulturspezifischen bzw. kontextgebundenen Konzepten unterschieden, die als ‚emic‘ bezeichnet werden. Vergleiche setzen dann zunächst an ‚etic‘-Konzepten an und setzen diese zu ‚emic‘-Konzepten in Beziehung (HERWARTZ-EMDEN 1995, S. 749).

Für unser Thema besonders relevant ist jedoch der offenbar universelle Zusammenhang zwischen Qualifikation und Wettbewerbsfähigkeit. Die Bildungsexpansion (sowie die damit einher gehende sukzessive Entwertung der formalen Bildungsabschlüsse) ist ein Muster, das sich mit erheblicher Dynamik und offenbar relativ unempfindlich gegenüber staatlichen Steuerungsversuchen weltweit durchsetzt. Auch dann, wenn man den Erwerb formaler Qualifikationen nicht ohne weiteres mit Produktivitätssteigerung gleichsetzen möchte<sup>19</sup>, so besteht offenbar ein enger Zusammenhang zwischen Wissens- und Kompetenzerwerb einerseits und Erwerbschancen andererseits (vgl. z.B. die vergleichende Untersuchung in 13 Ländern durch MÜLLER/SHAVIT 1998). Dieser Zusammenhang zeigt sich sowohl bei Individuen als auch auf Unternehmensebene, gilt jedoch ebenso für ökonomische Verbände und Nationen. Das Vorhandensein qualifizierter Arbeitskräfte stellt, das belegen etwa die Untersuchungen PORTERS (1990), einen entscheidend wichtigen, weil ressourcenunabhängigen Wettbewerbsfaktor dar.

Die UN-Wirtschaftskommission für Lateinamerika CEPAL konzeptualisiert daher eine erfolgreiche Weltmarktintegration der Staaten Lateinamerikas als Abfolge von drei Stufen (MÁRMORA/MESSNER 1991, S. 44; CEPAL 1994, S. 39 ff.):

- 1) Der erste Schritt ist eine *Transitionsphase*, in der sich zur Zeit etwa Brasilien, Bolivien, Uruguay und Venezuela befinden. Auf dieser Stufe geht es um wirtschaftspolitische Neuorientierung und Strukturanpassungsmaßnahmen, aber auch um die Schaffung sinnvoller makroökonomischer Rahmenbedingungen und Institutionen sowie um die Förderung politischer Partizipation der sozialen Akteure.
- 2) In einer weiteren Phase der Industrialisierung, in die z.B. Chile einzutreten bemüht ist, sollen Standortindustrien durch Innovationsindustrien ergänzt werden (*segunda fase exportadora*). Der Weltmarkt wird dabei als Referenzrahmen für wirtschaftliche Entwicklung akzeptiert, es wird jedoch auf die Gefahr struktureller Benachteiligung (Sozialdumping) hingewiesen. Als Gegenstrategie wird vor allem der Einstieg in die Produktion höher verarbeiteter Güter angestrebt, welche jedoch – und hier ergeben sich Schnittstellen mit der Berufsbildungspolitik – eine entsprechende Höherqualifizierung der Beschäftigten erforderlich macht. Der ursprüngliche Standortvorteil niedriger Lohnniveaus könne so schrittweise durch den Einsatz höherqualifizierter und damit besser entlohnter Arbeit abgelöst werden. Außerdem soll das Eindringen in höherwertige Spezialisierungsfelder eine tragfähige Alternative zur ökologisch unverträglichen Ausbeutung nicht-erneuerbarer Ressourcen bieten.
- 3) Die dritte Sequenz soll einen breit angelegten Nachholprozeß auch in *hochtechnologischen Branchen* bewirken.

In der Debatte darüber, auf welche Weise eine solch höhere Qualifizierung der Beschäftigten zu erreichen sei, und welche Komponenten sie enthalten sollte,

19 Bildungsökonomische Überlegungen wie die „screening-hypothesis“ legen es nahe, dies nicht zu tun (ANDERSECK 1988).



werden ähnliche Schlagworte wie in der deutschen Diskussion angesprochen: die Verbindung von Erfahrungswissen und Theorie sowie von Arbeiten und Lernen, die Notwendigkeit flexibler Einsatzfähigkeit der Beschäftigten und einer umfassenden Transparenz der Qualifikationen, das Ziel der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen sowie des lebenslangen Lernens.

Aus diesen Parallelen der bildungspolitischen Diskussionen könnte man schließen, daß auch das weltweit zur Verfügung stehende, gesellschaftlich relevante Wissen eine spezifische Struktur aufweist, durch die bestimmte Aneignungsformen eher nahelegt werden als andere. In diesem Zusammenhang scheint insbesondere das nur durch tätige Praxis zu erwerbende Handlungs- und Erfahrungswissen eine bedeutsame Rolle zu spielen. Die Bedeutung des sog. *tacit knowledge*, d.h. solcher komplexer und untereinander vernetzter Wissensenselemente, die nicht kodifizierbar und damit direkt vermittelbar sind (ausführlich PACK/WESTPHAL 1986, S. 108 ff.), wird heute allgemein anerkannt und führt dazu, daß eine wie auch immer geartete Verbindung zwischen *Lernen* und *Arbeiten* als weitgehend universelle Anforderung zumindest vermutet werden kann (LIPSMEIER 1999).

### *Die Einzigartigkeit der Qualifikationskulturen*

Eben entlang an diesem Aspekt des *tacit knowledge* lassen sich jedoch auch die Spezifika und besonderen Ausprägungen der nationalen Qualifizierungskulturen aufzeigen. Die ungleiche Verteilung von Innovationsfähigkeit und Arbeitsproduktivität zwischen Ländern und Wirtschaftssektoren hat nämlich zur Folge, daß technologische Kompetenz heute nur noch in eingeschränktem Maße von einem Land in ein anderes transferierbar ist. Offenbar liegt eine entscheidende Ursache des *technological gap* zwischen Ländern und Regionen in relativ dauerhaften, strukturell verankerten Unterschieden in den technologischen Lernprozessen (HURTIENNE/MESSNER 1994, S. 24). Unterschiede der *Wissenskultur* verschiedener Länder lassen sich nur noch teilweise aus dem formellen Bildungsstand der Bevölkerung ableiten. *Kumulative* Lernprozesse, d.h. auch der informelle Austausch von Informationen, Ideen und Kenntnissen zwischen Firmen und Institutionen, gewinnen an Bedeutung. Es handelt sich vor allem um empirisch erworbene, technologie- und firmenspezifische Kenntnisse, die vom einzelnen kaum definiert werden können (ebd., S. 28).

Diese können nicht auf dem Markt gehandelt, wohl aber, darauf weist die empirische Netzwerkforschung hin, innerhalb bestimmter Arbeits- und Organisationskulturen besonders effizient gebündelt und transportiert werden (MESSNER 1995, S. 197). Offenbar ist es für den Erfolg eines Wirtschaftssystems nur mittelbar ausschlaggebend, *welche* Form von Wissenstradierung, Informationsverwertung und Qualifizierung zugrunde liegt. Von entscheidender Bedeutung ist dagegen, *daß* ein solches Ineinandergreifen von Sozialisationsinstanzen, Wissensproduktion, Arbeitsorganisation und Unternehmensmanagement überhaupt existiert und einer als legitim empfundenen und für alle transparenten Logik folgt. Nur auf der Grundlage allgemein akzeptierter institutioneller, sozialer und kultureller Muster aus gesellschaftlichen Werthaltungen, Qualifizierungs- und Karrierewegen, Arbeitsorganisation und zwischeninstitutioneller

Kooperation, kann sich das informelle Zusammenspiel zwischen sozialen Akteuren entwickeln, das für strukturelle Wettbewerbsfähigkeit so entscheidend ist.

„National advantage arises when the system is unique. The entire system is difficult and time-consuming to duplicate.“ (PORTER 1990, S. 147)

Die These von der relativen Geschlossenheit der Qualifikationskultur wird auch von empirisch arbeitenden Sozialwissenschaftlern mindestens teilweise gestützt. LUTZ (1991) und MAURICE (1991) bezeichnen das Phänomen der nationalen Spezifität des Zusammenhangs zwischen Entlohnungsstruktur, Qualifikationsanforderungen und hierarchischer sowie funktionaler Arbeitsteilung als ‚effet sociétal‘. LUTZ merkt dazu an:

„Die Unterschiede, die nicht auf (durch die Betriebsauswahl sorgfältig kontrollierte) technische oder ökonomische Faktoren zurückführbar sind und damit in der herkömmlichen Sichtweise ganz unverständlich blieben, erklären sich ohne Schwierigkeiten, wenn man sie mit den jeweils nationalen Bildungs- und Ausbildungssystemen und den hieraus resultierenden Strukturen des – mehr oder minder ‚berufsfachlichen‘ oder ‚internen‘ – Arbeitsmarktes in Beziehung setzt.“ (Ders. 1991, S. 102)

Sind solche Muster erst einmal entstanden und sind die entsprechenden *virtuous circles* etabliert, so entwickeln sie eine beträchtliche Eigendynamik. Ihre Entstehungsgeschichte ist so komplex und spielt sich auf und zwischen so zahlreichen gesellschaftlichen Ebenen ab, daß sie ex post kaum noch nachzuzeichnen ist.

#### 4. Ausblick

Die Ausdifferenzierung von Strukturen und Beziehungen der beruflichen Bildung geschieht – so läßt sich als Ergebnis dieser Ausführungen festhalten – in einem Spannungsfeld zwischen globalisierten Leistungsanforderungen des internationalen Waren- und Geldmarktes einerseits und je kulturspezifischen Systembildungsprozessen andererseits, welche auf diese Anforderungen möglichst so reagieren, daß Reibungsverluste minimiert und Spezialisierungsvorteile ausgenutzt werden.

Diese Konzeptualisierung greift auf den Vorschlag SCHUBERTS (1992) zurück, angesichts der fortschreitenden Globalisierung der Warenbeziehungen zwischen den universell gewordenen Anforderungen an die Produktion von Waren und – mittelbar – an die Qualifikation der Humanressourcen einer Region oder eines Unternehmens einerseits und den kulturell je spezifischen Antworten auf diese Anforderungen im Hinblick z.B. auf die Schneidungen der Qualifikationsprofile, die Arbeitsorganisationsformen und nicht zuletzt die Lebensperspektiven der Beteiligten andererseits zu unterscheiden.

Gerade aus der Besonderheit des kulturellen Arrangements mit seinen ganz spezifischen Potentialen, welche nur durch ihre Eingebundenheit in gewachsene gesellschaftliche Institutionen und Routinen ihre Legitimität beziehen, können dann Wettbewerbsvorteile erwachsen. Dies wird jedoch angesichts der weltweiten Vernetztheit der Marktbeziehungen nur dann der Fall sein, wenn

sich das kulturspezifische Zusammenwirken von Qualifikation, Arbeitsmarkt und Produktion den internationalen Anforderungen gegenüber funktional verhält.

In diesem Verständnis bilden sowohl das deutsche Modell mit seiner ganzheitlichen Auffassung von ‚Beruf‘ als auch die lateinamerikanische Unterscheidung zwischen ‚profesión‘ und ‚oficio‘ kulturelle Spezifika, welche sich an universell gewordenen Anforderungen an das Leistungsvermögen von Arbeitskräften (und zwar nicht als Individuen, sondern in ihrer Gesamtheit als wettbewerbsfähige Einheit) bewähren müssen. Eine solche Bewährung bzw. die Funktionstüchtigkeit und Effizienz des Modells, ist dabei von seiner Integration in das Gesamtgefüge sozialisatorischer, gesellschaftlicher, arbeitsmarktbezogener und arbeitsorganisatorischer Faktoren abhängig, also auf kulturelle Ausdifferenzierung hin angelegt.

Die Reibungen und Mißverständnisse, die sich aus der Auseinandersetzung um Begrifflichkeiten wie der des Berufes und dem Ringen um wechselseitiges Verständnis ergeben, können dann als produktive und notwendige Anstöße für systeminterne Differenzierung und Entwicklung verstanden und begrüßt werden.

## Literatur

- ANDERSECK, K.: ‚Bildung‘ in ökonomischer Perspektive. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84 (1988), S. 675–692.
- ARNOLD, R.: Luhmann und die Folgen. Vom Nutzen der neueren Systemtheorie für die Erwachsenenpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 599–619.
- DERS.: Die geteilte Berufsbildung in der Dritten Welt. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 85 (1989), S. 99–121.
- BAETHGE, M./BAETHGE-KINSKY, V.: Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen. In: R. ARNOLD/A. LIPSMEIER (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 142–156.
- BERGER, J.: Modernitätsbegriffe und Modernitätskritik in der Soziologie. In: Soziale Welt 39 (1988), S. 224–236.
- BRAUN, G./RÖSEL, J.: Kultur und Entwicklung. In: D. NOHLEN/F. NUSCHELER (Hrsg.): Handbuch der Dritten Welt. Fünftes Grundprobleme, Theorien, Strategien. Bonn 1993, S. 250–269.
- CEDEFOP: Thesaurus Berufsbildung. Berlin 1986.
- CEDEFOP: Mehrsprachiger Thesaurus der Berufsausbildung. Berlin 1992.
- CEPAL: Reestructuración y Desarrollo Productivo: Desafío y Potencial para los Años Noventa. Santiago de Chile 1994.
- CHOE, J.-H.: Die Wiederentdeckung kultureller Identität im Laufe des schnellen Wirtschaftswachstums. In: J. MATTHES (Hrsg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen 1992, S. 271–282.
- CINTERFOR/OIT: La Formación Profesional en el Umbral de los 90. Montevideo 1990.
- CLEMENT, U.: Vom Sinn beruflicher Bildung. Zur Modellbildung in der vergleichenden Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92 (1997), S. 216–226.
- DIES.: Politische Steuerung beruflicher Bildung. Die Bedeutung unterschiedlicher Entwicklungsstrategien für die Berufsbildungspolitik in Ländern der Dritten Welt am Beispiel Chile. Druck geplant für 1999.
- DUCCI, M. A.: Latin America: National Training Agencies. In: T. HUSÉN/T.N. POSTLETHWAITE (Hrsg.): The International Encyclopedia of Education. Oxford 1994, S. 3260–3264.
- EUROPEAN TRAINING FOUNDATION: Glossary of Labour Market Terms and Standard and Curriculum Development. Turin 1997.
- FINGERLE, K./KELL, A.: Berufsbildung als System? In: K. HARNEY/G. PÄTZOLD (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung. Wissenschaft und Politik. Festschrift für K. Stratmann. Frankfurt a.M. 1990, S. 305–330.
- GALTUNG, JOHN: Der Preis der Modernisierung. Struktur und Kultur im Weltsystem. Wien 1997.

- GEISSLER, K.-H.: Von der Meisterschaft zur Qualifikations-Collage. Drei Entwicklungen, die die industrielle Berufsausbildung gefährden. In: IAB (Hrsg.): Die Zukunft der dualen Berufsausbildung. Nürnberg 1994, S. 328–334.
- DERS.: Perspektiven der Weiterentwicklung des Systems der dualen Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: BIBB (Hrsg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich. Berlin/Bonn 1991, S. 101–110.
- GEORG, W.: Kulturelle Tradition und berufliche Bildung. Zur Problematik des internationalen Vergleichs. In: W.D. GREINERT/W. HEITMANN/ R. STOCKMANN/B. VEST (Hrsg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt? Baden-Baden 1997, S. 83–97.
- GEORG, W./SATTEL, U.: Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. In: R. ARNOLD/A. LIPSMEIER (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 123–141.
- GREINERT, W.-D.: Konzeptionelle Überlegungen zu einer Sozialgeschichte des Gewerbelehrerberufes. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule 74 (1978), S. 371–382.
- HARNEY, K.: Geschichte der Berufsbildung. In: K. HARNEY/H. KRÜGER (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 209–245.
- HARNEY, K./STORZ, P.: Strukturwandel beruflicher Bildung. In: D.K. MÜLLER (Hrsg.): Pädagogik. Erziehungswissenschaft. Bildung. Köln/Weimar/Wien 1994, S. 352–381.
- HENTIG, H. v.: Kultur als Verständigung? In: D. SAUBERZWEIG/B. WAGNER/T. RÖBKE (Hrsg.): Kultur als intellektuelle Praxis. Hermann Glaser zum 70. Geburtstag. Essen 1998, S. 99–109.
- HURTIG, TH./MESSNER, D.: Neue Konzepte von Wettbewerbsfähigkeit. In: B. TÖPPER/U. MÜLLER-PLANTENBERG (Hrsg.): Transformation im südlichen Lateinamerika. Hamburg 1994, S. 18–30.
- KERN, H./SABEL, CH.: Verblaßte Tugenden. In: N. BECKENBACH/W. v. TREECK (Hrsg.): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit. (Soziale Welt, Sonderband 9) Göttingen 1994, S. 605–624.
- KERN, H./SCHUMANN, M.: Kontinuität oder Pfadwechsel? Das deutsche Produktionsmodell am Scheideweg. In: SOFI-Mitteilungen 1998, S. 7–14.
- KLEIN, H.-J.: Kultur. In: B. SCHÄFFERS (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen, 1995, S. 74–176.
- KLOAS, P.-W.: Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Berlin/Bonn 1997.
- KORTLÄNDER, B.: Begrenzung – Entgrenzung. Kultur- und Wissenschaftstransfer in Europa. In: L. JORDAN/B. KORTLÄNDER (Hrsg.): Nationale Grenzen und Internationaler Austausch. Studien zum Kultur- und Wissenschaftstransfer in Europa. Tübingen 1995, S. 1–19.
- KUTSCHA, G.: ‚Entberuflichung‘ und ‚Neue Beruflichkeit‘ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88 (1992), S. 535–564.
- LIPSMEIER, A.: Berufsbildung in Europa. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 51 (1999), S. 1–4.
- DERS.: Vom verlassenden Wert des Berufes für das berufliche Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94 (1998), S. 481–495.
- LISOP, I.: Neue Beruflichkeit – Berechtigte und unberechtigte Hoffnungen im Prozeß betrieblicher Veränderungen. In: H. GEISSLER (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Weinheim 1996, S. 285–300.
- LUHMANN, N.: Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987.
- DERS.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. 1984.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a.M. 1988.
- LUTZ, B.: Die Grenzen des ‚effet social‘ und die Notwendigkeit einer historischen Perspektive. Einige Bemerkungen zum Gebrauch internationaler Vergleiche. In: M. HEIDENREICH (Hrsg.): International Vergleichende Organisationsforschung. Opladen 1991, S. 91–105.
- DERS.: Welche Zukunft haben Facharbeiter. Interview. In: Berufsbildung 2 (1992), H. 3–7.
- MÁRMORA, L./MESSNER, D.: Chile im lateinamerikanischen Kontext. In: J. ENSIGNIA/D. NOLTE (Hrsg.): Modellfall Chile? Hamburg 1991.
- MAURICE, M.: Methodologische Aspekte internationaler Vergleiche: Zum Ansatz des gesellschaftlichen Effekts. In: M. HEIDENREICH (Hrsg.): International Vergleichende Organisationsforschung. Opladen 1991, S. 76–90.
- MESSNER, D.: Die Netzwerkgesellschaft. Wirtschaftliche Entwicklung und internationale Wettbewerbsfähigkeit als Probleme gesellschaftlicher Steuerung. Köln 1995.
- MIDDLETON, J./ZIDERMAN, A./ADAMS, A. v.: Skills for Productivity. Vocational Education and Training in Developing Countries. New York 1993.

- MÜLLER, H.: Internationale Regime und ihr Beitrag zur Weltordnung. In: K. KAISER/H. SCHWARZ (Hrsg.): Die neue Weltpolitik. Baden-Baden 1995, S. 384–396.
- MÜLLER, W./SHAVIT, Y.: Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. Eine vergleichende Studie in 13 Ländern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4 (1998), S. 502–535.
- NUSCHELER, F.: Normen in den Nord-Süd-Beziehungen. In: E. DEUTSCHER (Hrsg.): Welche bewußten oder unbewußten Normen des Nordens prägen die Nord-Süd-Beziehungen? Bonn 1995.
- OECD: Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Wien/Frankfurt/Zürich 1966.
- OEVERMANN, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: A. COMBE/W. HELSPER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M. 1996, S. 70–182.
- OSTERLAND, M.: Normalbiographie und Normalarbeitsverhältnis. In: P. BERGER/S. HRADIL (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Göttingen 1990, S. 347–362.
- PORTER, M.E.: The Competitive Advantage of Nations. New York 1990.
- REESE-SCHÄFER, W.: Luhmann zur Einführung. Hamburg 1992.
- SCHÄFERS, B.: Wandel der Gesellschaft – Wandel der Kultur. Positionen eines komplizierten Wechselverhältnisses. In: D. SAUBERZWEIG/B. WAGNER/T. RÖBKE (Hrsg.): Kultur als intellektuelle Praxis. Hermann Glaser zum 70. Geburtstag. Essen 1998, S. 73–83.
- SCHUBERT, V.: Die Inszenierung der Harmonie: Erziehung und Gesellschaft in Japan. Darmstadt 1992.
- TENORTH, H.-E.: Professionen und Professionalisierung. In: M. HEINEMANN (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisationen. Stuttgart 1977.
- WEBER, M.: Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: ders. (Hrsg.): Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. Tübingen 1986, S. 147–214.
- Ders.: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1972.
- WEEDE, E.: Entwicklungsländer in der Weltgesellschaft. Opladen 1985.
- WERNER, M.: Maßstab und Untersuchungsebene. Zu einem Grundproblem der vergleichenden Kulturtransfer-Forschung. In: L. JORDAN/B. KORTLÄNDER (Hrsg.): Nationale Grenzen und Internationaler Austausch. Studien zum Kultur- und Wissenschaftstransfer in Europa. Tübingen 1995, S. 20–33.
- WORLD BANK: Education and Development. Washington 1990.

*Anschrift der Autorin:*

Ute Clement, M.A., Universität Karlsruhe, Institut für Berufspädagogik  
und allgemeine Pädagogik, 76128 Karlsruhe